



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 10 כסלול תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

**מפרוגרסיביזם לגישת למידה לאורך החיים –
مسע בין תיאוריות**

נירית ריכל, דורית אלט



תקציר

מודל הלמידה לארך החיים מאורגן סביב ארכובה יסודות: ללמידה לודעת, ללמידה להיות וללמידה לשתף פעולה עם אחרים. מטרת המאמר הנוכחי היא ראשית, הצגת הרעיונות המרכזיים במודל הלמידה לארך החיים, ושנית, הצגת התאוריות, התפיסות והגישות הפגוגיות- פילוסופיות- פסיקולוגיות העומדות בסיס המודל. בינהן תפיסתו הפרוגרסיבית-פרוגמטית של ג'ין דיווי, הגישה הקונסטרוקטיביסטית-חברתית והורדקלית, ותאורית הקישוריות הפסיכו-קונסטרוקטיביסטית. סקירה זו תאפשר לך להבין את העקרונות המנחהים של המודל, להזות את יסודות התאוריות הפגוגיות ששולבו בו, ובדרך זו לבחון את התאמת המודל לעשייה החינוכית בת ימינו המכונה לעתיה.

מבוא

בעשורים האחרונים הולך ומתעצם הדין על הרלוונטיות של הפרדיגמה החינוכית המנחה את מערכות החינוך בנות-ימנו והתאימה למאה ה-21 ולעתן הקונספטואלי. מערכות החינוך ברחבי העולם מתחמודדות עם חיפוש אסטרטגיות הוראה-למידה, ואולי אף פרדיגמה חינוכית חדשה, שיתאים לעידן הנוכחי, לצרכיו ולמאפייניו. מספרות המחקר עולה כי סימני העידן החדש מצידיכים דרכי חשיבה ודפוסי התנהגות חדשים שקשה להגדירם במונחים אקדמיים, פוליטיים ומוסדרים. העידן שאנו חיים בו מחייבים כוחות צדדיים שיש בה סדר יום אנושי חדש ומאפיינים מוכזים של הקיום האנושי, האינדיבידואלי והחברתי, השונים משל הדורות הקודמים. סדר יום המאפיין בחוסר יציבות רוחנית ותרבותית הנובעים מקרישת ההיררכיות התרבותיות הקיימות ומהתומטוות סולמות הערכים המוסכמים והאוניברסליים (אלט ורייכל, 2018). סדר יום חדש זה מצריך שינוי בניסוח מטרות החינוך המתחייב נוכחה המתיחס שיצרו הטכנולוגיה, החברה והכלכלה במישורים שונים, ביניהם: הגלובלי והולוקלי, האוניברסלי והאינדיבידואלי, המסורתי והמודרני, הרוחני והחומרני, Delors et al., 1996; Elfert, 2017; Tawil & Cougoureux, 2013. מנסחי מטרות החינוך נדרשים להגביה לתופעות ולמסגרות חברתיות חדשות, המניבות שינויים ארכויים (Shiklomanian, 2012; National Research Council, 2012; Faure et al., 1972; Yerevan Ministerial Communiqué, 2015). על רקע תמורה אלה נראה כי מערכות החינוך מתकשות לתת מענה לאתגרים בני זמנו: מצד אחד, הטילה עליהם החברה את האחירות לעצב את בני הדור הצעיר ולהשפיע בכך על החיים בדור הבא, ומצד אחר, העידן החדש אינו מציב מודל תרבותי וחברתי בורור שינה את מערכות החינוך במילוי משימות אלה (ויריסלבסקי, פבסנר ופלד, 2011).

יחד עם זאת, היו ניסיונות להתמודד עם הקשי בשורה של עדות שדרנו בנושא החינוך ביחסות גופים אירופיים ובין-לאומיים, החל משנות ה-70 ועד ימינו (Commission of the European Communities [CEC], 1994; Delors et al., 1996; Faure et al., 1972; Yerevan Ministerial Communiqué, 2015). הדינונים נועדו ליצור מודל פדגוגי חדש שישקף את מטרות החינוך במאה ה-21 נוכח אתגרי העולם המשתנה. המודל שפותח כונה 'למידה לארך החיים'. מודל זה מכון להקנות מיזמנויות באמצעות למידה פעילה, מצמיחה, מתעדכנת, מעורבת ומשתפת. המודל גמיש וمتאים לשינויים ולאתגרים שעימים מתמודדים מערכות החינוך בעידן העכשווי.

הטענה המרכזית המובאת במאמר זה היא כי המודל אינו מציע רכיבים מוקריים או מהפכנים, וכי יהודו נובע בעיקר משלובם של רכיבים ועקרונות מנהים של תפיסות וגישות חינוכיות, פילוסופיות ופסיכולוגיות שהתפתחו בעיקר במהלך המאה ה-20, והכללים בהם מודל אחד המותאם לשינויים הטכנולוגיים, החברתיים, הכלכליים והערכיים המאפיינים את העידן הנוכחי. מטרת המאמר היא להציג תחילתה של הרעיונות המרכזיים במודל הלמידה לארך החיים, ולאחר מכן, להציג את התאוריות, התפיסות והגישות פדגוגיות-פילוסופיות-פסיקולוגיות העומדות בסיס המודל. סקירה זו תאפשר לך להבין את העקרונות המנחהים של מודל הלמידה לארך החיים, להזות את רכיבי התאוריות הפגוגיות ששולבו בו, ובכך לבחון את התאמת המודל לעשייה החינוכית בת ימינו, המכונה לעתיה.



מודל הלמידה לאורך החיים

מודל הלמידה לאורך החיים (Lifelong learning, Delors et al., 1996) מאorgan סביב ארכעה יסודות: ללמידה לדעת (learning to know), ללמידה לעשות (learning to do), ללמידה להיות (learning to be), וללמידה להיות ביחד (learning to live together).

ללמידה לדעת – יסוד זה עוסק בהקניית מיומנויות אורייניות של נגישות למקורות מידע, ארגון, הערכה, בנייה (construction) והפצה של ידע בסביבות דיגיטליות מתקדמות; בהעלאת מודעות הלומד לקיומן של טכנולוגיות חדשניות וממשקים מתקדמים הייעלים ללימודיו המשך, וכן בעידוד פעילויות אינטראקטיביות שמטרנן השגת מידע, European Commission [EC], 2013; Commission of the European Communities [CEC], 2001, 2003, 2009; European Civil Society Platform on Lifelong Learning [EUCIS-LLL], 2015 עללה כי אף שימושיות הדיגיטליות השובות לצורך תעסוקה, לדור העציר יכולת מעטה להשתמש בהן באופן יצירתי וביקורת. רכישת מיומנויות אלה ושימוש בהן באופן אקטיבי עשויים להגדיל את סיכון התעסוקה של הפרט. על כן, חשוב להזקן באמצעות למידה פורמלית ובלתי-פורמלית ובאמצעות תוכניות לימודים חדשנות. דוגמה ליישום היסודות 'ללמידה לדעת' היא השימוש במערכת אינטראקטיבית המציגת סביבת למידה הקשורה ללמידה של מישוח (gamification) ללמידת עמיהים מבוססת בעיה. סביבת הלמידה יהודית שכן היא מאפרשת אלמנטים וולסטודנסטים לשחק פעולה במטרה להפוך חומר ללמידה לשחק תפקדים אינטראקטיבי. משחק תפקדים זה מבוסס על בעיה אוטנטית, הוא מפתח מיומנויות של אורייניות מידע, מעודד חשיבה עצמאית וביקורתית וכן רב-שייה המאפשר השימוש קולות מגוונים (להחבה ופירוט היישום ואלט ורייכל, 2018, עמ' 115-77).

ללמידה לעשות – יסוד זה עוסק בהקניית מיומנויות הניננות להעברה מסביבת הלמידה למרחב המוצע עי פרקטטי. למידה זו כוללת פיתוח מודעות לפракטיקות ומידע קיימים, אך גם פיתוח מיומנויות המטפחות הנינעה וידע בחיפוש אחר גישות חדשניות לפתרון בעיות. יכולות אלה מייצגות שני ממדים:

1. ממד הייעילות (efficiency dimension), הקשור לכשירות להשתמש בפרקטיות שיעילותן ניכרת במצבים עם רמה גבוהה של עקיבות (חווסף השתנות). הדרך הטובה ביותר להיות יעיל היא לתרגול ולצבור ניסיון, כך שהתרגול הופך לשגרה ויקל על פתרון בעיה בעיטה. פרקטיקה של יכולות קשורה לעיתים קרובות ל'חיסול' הבעיה, דהיינו, מציאת פתרון מהיר בלי להתייחס לשורש הבעיה. פרקטיקות של יכולות עשויה להציג לעתים קרובות מומחים המקבעים בתפקודם. מומחים אלה יכולים להיות בעליים בפתרון מערכת נתונה של בעיות, אבל הם לא ימשיכו להתייעל דרך פיתוח פרקטיקות חדשנות.

2. ממד החדשנות (innovative dimension), הדורש חשיבה חדש על רעיונות מרכזיים, הרגלים ואפילו ערכיים, כדי להסתגל לנسبות משתנות. למידה חדשנית זו דורשת מיומנויות המכוננות אל מה שמעבר לידע ולמכור. אינטראקטיבית עם קהילת לומדים אף היא דרך רבת עצמה להאצת פיתוח החדשנות (Hesse et al., 2015; Schwart et al., 2005).

ישום היסודות 'ללמידה לעשות' מתבטא בדרכים שונות של הוראה פעילה, בינהן: למידה חוויתית (experiential learning), למידה בדרך של קהילת חשיבה (community of thinking), הוראת עmittel, למידה מבוססת פרויקטים (project based learning), למידה חוץ-כיתתית (outdoor learning), למידה מבוססת בעיות (problem-based learning) ועוד (אלט ורייכל, 2018).

ללמידה לאורך חיים – יסוד זה בחינוך ההומניסטי ובצמיחה האישית של הלומד (Faure et al., 1972). מטרת הלמידה היא יצרת מודעות עצמית, המשגה של ידע אישי ובניתי זהות ואתוס מקצועיים. למידה זו עוסקת במתן הזדמנויות לסטודנטים לבחון רעיונות, לדון בסוגיות אתיות, לקבל החלטות באופן ביקורת ולקבל אחריות על מעשיהם. לממד זה אספект אקטיבי (ריגושי). הדינמיקה שבין המורה לתלמיד מזמנת לתלמיד חוות עצמאית ומאפשרת לו למש את עצמו בפועל, במקום ללמידה על "מיומש" בתור רעיון או אידיאל. לשם כך נדרש שינוי ערכי במעבר מהסדר הישן המכני וההיררכי אל סדר חדש התובע להכיר בחירות האדם וכבודו. יסוד זה תוביל לשנות את הפרדיגמה החינוכית הממוקדת במורה ולכונן תחתייה גישה הוליסטית ומשולבת המעודדת למידה באמצעות דיאלוג ואינטראקטיבית בין המורה לתלמיד, ובתוך קהילת הלומדים (אלט ורייכל, 2018, עמ' 137-167).



- אדרג' פור ועמיתיו (Faure et al., 1972) סיכמו ארבע מטרות לחינוך הומניסטי:
- א. הומניזם מדעי (scientific humanists), קרי, על המודע לשרת את האנושות;
 - ב. יצירות, קרי, עידוד כישורים וצורות ביטוי ייחודיים של הפרט מבלי לטפה אונקיות. מטרה זו דורשת כיבוד הייצירות של הזולת ושל תרבויות אחרות;
 - ג. מהויבות חברתית המתמקדת בהכנת הפרט לה חיים בחברה, ולה חיים בעולם מוסרי, אינטלקטואלי, רגשי וקוחרנטי. מטרה זו כוללת השתתפות דמוקרטית פעילה בחברה;
 - ה. האיש השלם (complete man) שמשמעותו חיפוש אחר איזון בין רכיביה השונים של האישות: אינטלקטואליים,atti, רגשיים, פיזיים ורוחניים.

את מדרכי היישום של היסודות 'לימוד להיות' היא באמצעות גישת החינוך לערכיים ולרכישת ידע (Values and Knowledge Education). גישה זו חושפת את הלומדים לדילמות הרלוונטיות לעולם, מכירה להם את חשיבותן העכברית ומאפשרת להם לנחש עצמאית אגב 'ישום פרקטיקות של שיג' ושיח (Alt & Raichel, 2018, pp. 28-37). ללימוד להיות ביחד – יסוד זה עוסק במתן הזדמנויות לסטודנטים לחקח בקהלת למידה מקצועית, לשאול שאלות, לחלוק ידע, וליצור רשותות עניין המקדמות פיתוח של רעיונות ופרויקטים משותפים. יסוד זה כולל ממד ריגושי-חברתי ומתקדם בפיתוח רגשות בקרוב אנשי המקצוע כלפי קהילות שונות ובהערכת הגיון בחברה רַב-תרבותית. למקרה זו מהיבת פיתוח עמדות המקדמות לכידות חברתית, כגון סובלנות ואמון, המאפשרות לעובר בשיתוף פעולה ולפתור בעיות חברתיות הקשורות לאנשי המקצוע. למידה זו מתואמת כתהילכית, דינמית והוליסטית המפתחת כבוד הדדי, אכפתיות, אחירות חברתית, קבלה וסתודירות כלפי פרטיהם וקובוצות (אתניות, חברתיות, תרבותיות, דתיות, מגוירות, לאומיות ועוד). המטרה היא להביא לפתרון בעיות באמצעות פרקטיקה של שיתוף פעולה לקראת יצירת חברה צודקת, חופשית, שלווה ודמוקרטית (sburg וביכרמן-שלו, 1998; 2014).

הלמידה על פי יסוד זה מתמקדת בדיון קבוצתי ודינמיקה קבוצתית, בסימולציות משחק תפקידים, במחקר عمוק ומשימות פרטניות, בסিורים ומחקרים שדה, בהתנדבות בקהילה, בהשתתפות בפרויקטים ובכנסים בין-לאומיים ובהתנסות בהוראה. על ההוראה להתייחס למצבים אמיתיים במציאות, כדי ליצור אצל התלמידים מהויבות לישם ולקדם את הערכים שאומצו בקהילותיהם (UNESCO, 1998; Hesse et al., 2015).

היסוד 'לימוד להיות ביחד' מתייחס לשונות של 'אחרים', מצד צורcis המיחדים או בשל תרבותם האחרת. מכאן שאפשרויות היישום של יסוד זה רחבות וככללות פעילותות המնיעות קידום שילוב האחד בעל הצללים המיחדים בסביבתו, פרויקטים המשלבים עשייה משותפת לצעירים ומבוגרים בקהילה ויצירת מרחב יצירה משותף שיאפשר דיאלוג רב-תרבותי (אלט ורייכל, 2018, עמ' 187-188; 185-187; 198-199).

נציין כי על אף יהודיותו של כל יסוד במודל, יסודות אלו נחשים קוחרנטיים ושותפים זה לזה. הם מקימים ביניהם נקודות ממש רבות, ומתייחסים לתחומי חינוך השונים זה בזו (UNESCO, 2002). יסודות המודול נשענים על תאוריות שהפתחו במהלך המאה ה-20 והמאה ה-21, להלן תוכנה תרומתן של תאוריות אלה למודול הלמידה לאורך החיים.

מודל הלמידה לאורך החיים: מסע תאורטי

אביי היסוד בבסיס מודל הלמידה לאורך החיים הונחו בתחילת המאה ה-20. הן התפתחו והתגנוו אגב התאמתן לתהילכים ולשינויים שאפיינו את עידן המידע והעירן והקונספטואלי. להלן תוצג המסגרת התאורטית של המודל הכוללת את התפיסות והగישות הפילוסופיות, הпедagogיות והפסיכולוגיות המהוות תשתית להתפתחותו. לשם כך מוצע מסע היכרות עם ההיבטים המשיקים לתאוריות הללו ולמודול הלמידה לאורך החיים. החל מתפיסתו הפרוגרסיבית-פרגמטית של ג'ין דיואי והתפיסות הפילוסופיות-פסיכולוגיות-педagogיות שעיצבו את הגישה הקונסטרוקטיביסטית-חברתית והרדיקלית, וכלה בגישה הפוסט-קונסטרוקטיביסטית ותאוריות הקישוריות הנובעת ממנה (Downes, 2007; Siemens, 2005).



הפרוגרסיביזם והפרגמטיzm של דיואי

הטענה במקור הפילוסופיה החינוכית של דיואי היא כי על החינוך להיות מבוסס על ניסיון (דיואי, 1959) שאמות המידה המרכזיות שלו הן עקרון המשכויות ועקרון פעולה הגומלין. נבהיר בעת כיצד שני עקרונות אלה מرتبطים במודל הלמידה לאורך החיים. עקרון המשכויות הניסיון הנעוץ בטכורה של הלמידה לאורך החיים מתיחס לכל יסודותיה, ובעיקר ליסוד "ללמוד לעשות". יסוד זה מדגיש פיתוח מיומנויות המפתחות הנעה וידע, חיפוש אחר גישות חדשניות לפתרון בעיות ויצירת הזדמנויות ללמידה פעילה. הנחתו המרכזית של דיואי היא כי הסדרים חברתיים דמוקרטיים מסיעים לימישו של ניסיון אנושי טוב יותר – האדם חווה רצף של התנסויות הבונות אותו באופן משמעותי (דיואי, 1960). דיואי טען שرك תהליכי המסייע לגרדילה ממושכת ורבת-כיוניות ייחשב לחינוך. רכיב זה עומדabis ביסוד תאוריות הלמידה לאורך החיים המתמקדת בתהליכי צמיחה שאינו تم וממשיך באמצעות למידה לכל אורך שלבי החיים. על-פי גישה זו, הנחת התשתיתית ללמידה מתמשכת מוטלת על מוסדות החינוך הממוסדים (מגני הילדים ועד למוסדות להשכלה גבוהה). ההכשרה ליסוד "ללמוד לעשות" נעשית באמצעות למידה פעילה הכוללת נתיבים שונים, ביניהם: למידת חק, למידה מבוססת פרויקטים, למידה חזון-כיתית, למידה מבוססת בעיות (עכשוויות או בעיות עדידיות) הוראת עמיתים וועדה. בכל אחד מן הנתיבים האלה להתנסות יש מקום מרכזי, ובאים בה ליפוי שתי שתי בחינות: הבחינה המידנית, זו של הנהה, עניין ומשמעות. ולצדיה בחינת ההשפעה של התנסות בהואה על הניסיונות העתידיים לבוא ("עקרון הרץ"). תפקידה של ה"למידה לעשות" הוא הפעלת כישרונותו וכישוריו של הלומד, חיזוקם ופיתוחם לקרה התמודדות יצירתיות ופורה עם ההתנסות הבאה (Yunker et al., 2011). 'התנסות הבאה' עשויה להתרחש אחרי שלבי הלמידה הפומלית, לדוגמה, במקום העבודה, ובתהליכי בניית משפחה והורות.

עקרון פעולה הגומליין קשור ליסוד "ללמוד להיות" של הלמידה לאורך החיים, שענינו הצמיחה האישית של הלומה. לפי דיואי, חייבות להיות פעולה גומליין בין התנאים החיצוניים (המוראה, הספרים, הציגו) לבין התנאים הפנימיים (נטיותיהם ורגשותיהם המיידיים של הצעירים). משמעותה של פעולה הגומליין היא איזון כלשהו ביניהם. את התנאים החיצוניים יש לקבוע בהתחשב בכוחותיהם וכתכליותיהם של התלמידים. דיואי טען כי תהליכי החינוך מהיבח הופש מחשבה, שיתוף הלומד בקביעת מטרות החינוך ועיגון חומרו הלימוד בניסיון היו של הלומה. הוא הדגיש את חשיבות השתתפותו של התלמיד בהגדרת תכליות המנחה את פעילותו. בהתקבש על כן, היסוד "ללמוד להיות" במודל הלמידה לאורך החיים סולל דרך לגישור בין פיתוח הצמיחה הפנימית של הלומד וחיזוק התיחסותו לחברה. הדרך מושתתת על חינוך ערכי שבביסו שלושה צרכים מרכזיים: הצורך באוטונומיה, הצורך בתחוות מסגולות וה צורך בקשר ובשייכות. החינוך הערכי מעיצים את המתחנן ובונה את האוטונומיה שלו כאדם בעל זהות אישית וייחודיתandi באיזון ובסימוכו. החינוך המודרני מעצים את המתחנן וబונה את האוטונומיה עם הצורך בהכרעה אישית בדילמות או משבדים הוליסטיים עם רכיבי זהותו ועם الآخرיהם. הכלים המוצעים להתחמדותם עם הצורך בחכרעה אישית בדילמות או משבדים (Patry et al., 2013), המתורגלים על-פי עקרון פעולה הגומליין במוסדות החינוך השונים, מאפשרים לבוגר להמשיך בשלביו חיו השונים "ללמוד להיות". זאת, תוך מתן מקום למוחיבתו לעצמו ולערכיו מצד אחד, ולהקשבה לקבוצת השיעיות שלו מצד אחר, וכן אמונה במסגולותיו העצמיות להגיע להכרעה המתאימה לאישיותו בנקודת המקצוע שבחה.

אפשר לומר כי דיואי, אבי התפיסה הפרוגרסיבית והפילוסופיה הפרגמטית, חיבר את הלמידה לחים לניסיון (דיואי, 1996) שמכבים עימם התלמידים ולצרכיהם החברתיים הרלוונטיים להם ולסביבתם. תפיסתו של דיואי שימושה מצע לגישה הקונסטרוקטיביסטית.

הגישה הקונסטרוקטיביסטית

הגישה הקונסטרוקטיביסטית מאגדת תאוריוט למידה מודרניות (פרטניות) ופוסט-מודרניות (חברתיות) (Prawat, 1996) לכל התאוריות האלה משותפת הבנה שידע, ציבור או פרט, נוצר בתוך הבניה פעילה. אלום התאוריות אלו נבדלות ביניהן בהנחהთיהן בדבר מהות הדעת (Phillips, 1995) ובדרך שבה הן מתייחסות לפעולות (Cobb & Yackel, 1996). תאוריוט הלמידה המודרניות, המכונות גם "קוגניטיביות", מתמקדות במבני הדעת הקיימים בתודעה הלימדים וכוללות, בין השאר, את התאוריות הסכמה הקוגניטיבית של פיאזה (Derry, 1996) ואת התאוריה הרדיקלית של גולדספלד (Goldsfeld, 1998). לעומת זאת, התאוריות הלמידה הקונסטרוקטיביסטיות הפוסט-מודרניות החברתיות-תרבותיות דוחות את התפיסה



שמקור הידע הוא בפרט. תאוריות אלו, המכונות "מצביות" (situative), מרגישות את הטענו (distributed) של הקוגניציה ומתמקדות בפעילותם למידה בנסיבות (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991). לטענות הלמידה היא בבסיסה חברותית וונגורת אינטלקטואלית עם אחרים. התאוריות הקונסטרוקטיביסטיות החברתיות נשענות על הפילוסופיה הפגמטית של דיווי (1960), על משנתו הפסיכולוגית של ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ועל תורתו הדיאלוגית של בקטין (Bakhtin, 1975/1981), ומגישות את חשיבותה של האינטראקציה החברתית-תרבותית בתהליכי הלמידה (Popkewitz, 1998). למרות הפער בין שתי תאוריות הלמידה – המודרניות קוגניטיביות והפוסט-מודרניות חברתיות – סלומון (1997) מציע לראות בהן תאוריות המשלימות זו את זו ומיצגות למעשה שני צדדים של תהליך דינמי ומתחשך של השפעות הדדיות. תאוריות אחדות עושות להמחיש את הרץ' בין שתי התאוריות, לדוגמה, התאוריה החברתית-ביקורתית של הברמאס (Habermas, 1972). נציג תחילתה את הקונסטרוקטיביזם הרדייקלי, לאחר מכן את התאוריות הקונסטרוקטיביסטיות חברתיות, ולבסוף, את התאוריה החברתית-ביקורתית של הברמאס. נציג עלי נקודות ההשקה בין לבין מודל הלמידה לאורך החיים.

הكونסטרוקטיביזם הרדייקלי

הكونסטרוקטיביזם הרדייקלי מפתח תאוריה של ידע שאיןו מש夸 מציאות אונטולוגית "אובייקטיבית", אלא אך ורק סדר וארגון של עולם שנבנה על פי התנסותו של האדם (גולזרפלד, 1998). לעומת זאת, תפיסתו של גולדsplad, מובילי הגישה הקונסטרוקטיבית-רדייקלית, היא ספקנית. האמת האובייקטיבית אינה ניתנת להשגה. מה שאפשרי לאדם הוא ידע סובייקטיבי בר-ביקורת הנמצא בראשיהם של אנשים. הידע הוא תוצר של התנסותו ושיפטוו האישי של כל פרט. גישה ביקורתית זו עוברת כחות השני בכל יסודות הלמידה לאורך החיים. היא מבקשת לחקנות מיוםניות של חשיבה ביקורתית בנוגע לידע נרכש חדש, איכותו ויעילותו לצורך ביצוע ממשימה; לפתח חשיבה יצירתיות; להעמיק את החשיבה הביקורתית בנוגע לנורמות חברתיות ובנגען לקבלה החלטות (אלט ורייכל, 2018; ליבמן, 2013). הזום הקונסטרוקטיביסטי הרדייקלי טרם לתאוריות הלמידה לאורך החיים, ובעיקר ליסוד "לימוד לדעת", את הפן האנידיוויאלי, האישי והאידיסינקטיבי ביצירת הייצוגים הקוגניטיביים של התנסות האדם – כל אדם חייב לרכוש את הידע שלו על העולם ולאגן אותו בכוחות עצמו. יתר על כן, התאוריות של ויגוצקי ובקטין שתתוארנה להלן תרמו ליסודות הלמידה לאורך החיים את הקשר החברתי-תרבותי, המבוסס בעיה, אך לא רק, את היסוד הרובעי "לימוד להיות ביחד". הקשר החברתי-תרבותי הוא גורם המאפשר התפתחות קוגניטיבית ואנטלקטואלית בתוך עידור השיח, ההקשבה, ופתיחות לקולות ולמחשבות העולמים ממעגלים חברתיים בתהליכי הלמידה.

משנתו הפסיכולוגית של ויגוצקי

ויגוצקי (2007) הדגיש את הקשר החברתי-תרבותי שהילד חי וגדל בו. ההשתתפות מתרחשת באמצעות הסביבה ובתוך אינטראקציה דיאלקטית עם היכולות הקוגניטיביות של התלמיד. לפיכך, הלמידה המשמעותית נוצרת מתוך הבנה והפנמה של הסובב את התלמיד, ותלויה בתיווך התרבותי-חברתי. מבחינה פרקטית, הוא תפס את ההוראה כשיתוף פעולה שיטתי בין המורה לתלמיד. לטענותו, הלמידה הייעלה ביותר מתרחשת כשהובהר מביא את הילד לרמת ביצוע פוטנציאלית הנבנית במשמעות (ויגוצקי, 2004; ליביא, 2000).

ויגוצקי ומשייכיו מיחסים חשיבות עליונה להשפעת הסביבה החברתית והפיזית על התפתחות התלמיד – מהסביבה הקרויה של המשפחה, החברים ובית הספר ועד לסביבה החברתית הרחבה, הכוללת את המעים החברתיים, השיעיות התרבותית ואירועים היסטוריים (לביא, 2000). גם השפה, כחלק מסביבה זו, ממלאת תפקיד מרכזי בהתפתחות התלמיד בטור גורם מותוך החובק את מכלול הסמלים והרגישויות התרבותיות בעולם.

אפשר לומר כי משנתו של ויגוצקי, המקדמת שיתוף פעולה בין פרטיהם, מניחה עיקרון בסיסי בלמידה לאורך החיים בכל אחד מיסודותיה, אך בעיקר ביסוד הרובעי "לימוד להיות ביחד". אינטראקציה עם קהילת לומדים נחשבת גם היא דרך רבת עוצמה לפיתוח ממד החדשנות בלמידה לאורך החיים. זאת ועוד, עידור הלמידה באמצעות דיאלוג

ואינטראקטיבית, בין המורה לתלמיד מזה ובתוך קהילת הלומדים מזה, עשוי לפתח ריגשות למגוון קהילות, והערכתה של הגיון בחברה ובתרבות, בהלים מה עם היסוד "ללמוד להיות ביחד" (אלט וריכל, 2018).

משנות הדיאלוגית של בכתין

בכתין (2007) הדגיש, בדומה לויגוצקי, את מקומה של האינטראקטיבית החברתית-תרבותית בתהליכי החשיבה, והוא עומדתabis ביסוד משנתו הדיאלוגית. לפי תאוריה זו, החיים הם דיאלוגים מעצם טבעם, ופירוש הדבר השתתפות בדיולוג מתמיד ושוווני עם הזולות (בכתין, 1989; Juliania & Claassens, 2003). התפיסה זו היא בכך רעיון ליבה ללמידה לאורך החיים בכלל וליסודות "ללמוד להיות" ו"ללמוד להיות ביחד" בפרט. היא קוראת למתן הזדמנויות ללמידה המדגימות קשב למערכות הפנים-אישיות של הלומד ובקשתו לנחל קשר דיאלוגי עם הזולות, תוך פיתוח המודעות למאפייני הדיאלוג שהראשון בהם הוא הדיבור נובע "מהלמידה להיות". הוא כולל מאפיינים ערכיים ורגשיים הנבחנים ומתעצבים בכל שלב משלבי החיים. אולם, הדיבור, בהיותו מופנה לנמען או לנמענים שונים, מחייב שיתוף פעולה עם "האחר", מחייב להכיר את "האחר", ללמידה אותו, לבצע "פזילה לאחר", כביטויו של בכתין, בהלים עם היסוד הרכיבי במודול הלמידה לאורך החיים "ללמוד להיות ביחד".

תוrhoתו של בכתין נותנת מענה לאינטראקטואליות, כפי שהיא נתפסת כiom, ומכאן גם השפעתה על תפיסות פרגוגיות חדשות. אם בעבר הטקסט היה העיקר, ואילו התמונות והאיורים היו משניים, ונעודו רק לתרום להנחתה הטקסט; היום, האIOR והציור, התמונה והצליל הם העיקרי, והtekסט הופך לשני, כי הכתוב תפקיים, בין היתר, להסביר את כל ההבעה הללו. מכאן הצורך במידעות לתופעת האינטראקטואליות, המיצגת במולטימדיה המקיפה כל הבהה שונים ומגוונים (Chandler, 2003). לפיכך, אסטרטגיות של קריית הטקסט, יצירת הלכידות והפקת משמעות, שהתבססו על הטקסט המודפס על-פי תורות למידה מקובלות מזה דורות, שוב איןן תקופות באינטראקטואליות המולטימדיוני, והם מחייבים חשיבה מחדש וhiposh דרכי הוראה החלופיות. במציאות האינטראקטואלית הרב-גוניות המורכבת, הולכת ופוחתת חשיבותו של מחבר יחיד, וגדלה חשיבותה של עבודה צוות. על כן, היום, יותר מאשר בכל זמן אחר, נדרש שיתוף פעולה בין-תחומי ורב-תחומי, הן בפיתוח תוכניות הן בייעוץ ריסציפילנרי הן ביישומים פדגוגיים (Taylor & Carpenter, 2002). הגישה הזאת, המתקדרת בשיתופי פעולה ובמאזן קולקטיבי שציריך להחלף את העשייה הפרטנית, توאמת את היסודות ללמידה לעשות' וללמידה להיות ביחד' של מודול למידה לאורך החיים. יסודות אלה מرتبطים בלמידה סובכת בעיה, פרויקט או תוצר, שבבסיסו שיתוף פעולה עם الآخر וקידום הבנה החברתית.

התאוריה החברתית-ביקורתית של הברמאס

משנות האפיסטטמולוגיות של הברמאס נשלunta על שלוש אבני יסוד: האשונה קובעת כי הידע מושחת על ניסינו של הפרט, ועל קטגוריות ותפיסות מוקדמות מביא עימיו לכל פעולה של השיבה (Pusey, 1987). השניה מתמקדת בהגשת ההקשר החברתי-תרבותי וההיסטוריה של הידע, ברומה לתאוריות למידה פוט-מודרניות חברתיות. הטענה היא כי אין ידע בלי תרבות, וכל ידע מתווך באמצעות ניסיון חברתי. אכן היסוד השלישית מבססת את ההנחה שהידע בכל התחומיים, לרבות המדע, כולל תהליכי רצינליים של פלקציה ביקורתית על הטענה הבועית של הידע, ולא על הטבע עצמו. שלושת ההיבטים הללו עומדים בסיס תאוריות "האינטראקטיבים של בניית הידע" של הברמאס (Habermas, 1972). למשמעותו של הברמאס (Habermas, 1972), בתוכנית הלימודים מושקעת אידיאולוגיה הכלולה מערכת של רעיונות המצוים בזיקה לקבוצות כוחניות וגהוניות בחברה, השלכות בקבוצות הולשות מהן. הפטרון המוצע על ידו הוא העצמת האדם ושהרورو מeahizia הגמונית זו באמצעות פלקציה ביקורתית על אודות הידע. מטרה זו תושג באמצעות שיח תקשורתיות פתוחות במרחב החברתי. הברמאס האמין כי שיח זה יתרום להשתתפות דמוקרטיבית אמיתית של האזרחים בתחום הפוליטי העשוי להיווצר במפגש בין אנשים בין-אנשים פרטניים, שיחד מוחקים בכוח המאפשר להם לעמוד מול הממסד. אפשר לומר כי לפעולה התקשורית המוצעת על ידי הברמאס יש השכלה פדגוגית העולה בקנה אחד עם היסודות "ללמוד להיות" ו"ללמוד להיות ביחד" של הלמידה לאורך חיים. שכן, מטרתו לקדם שיח ציבורי פתוח וביקורתិ במרחב הלמידה (Habermas, 1984, 1987).



ובמטרתה של הurecta הלומד ולקשר כינה לבין למידה; הוא מעצב קרייטריונים להערכתה; עוסק בתפקיד הפרט בהערכת ביצועיו והידע המובנה החדש, ומאפשר שיטתוף פעולה כיתתי החותר לקונצנזוס. סביבת למידה מושגנת המבוססת על לומד אקטיבי השותף בשיה ביקוחתי, מעודדת התפתחות של תרבות כיתית דמוקרטית, הכהבחית להתקפותו האינטלקטואלית של הפרט לכל אורך חייו (Alt & Raichel, 2018; Taylor & Campbell-Williams, 1993).

מבט כללי על התאוריות שהוצעו עד כה כבסיס להתקפות מודל הלמידה לאורך החיים עללה כי ניתן להזות שני יסודות מרכזיים: פסיכולוגי ופילוסופי. מבחינה פסיכולוגית, טרם הקונסטרוקטיבים למודל הלמידה לאורך החיים את ההבנה כי האדם הוא לומד פעיל שמבנה את מושגיו והבנתו על בסיס ניסינו לאור מטרותיו. הלומד מפרש ידע, משלל את פרשנותו ובוחן אותה, ואין הוא רק סוגר, מאבחן וממחזר ידע ומגיב לגירויים. הקונסטרוקטיבים ביסס את התאוריה האפיסטטומולוגית המזויה בסיס גישת הלמידה לאורך החיים המתיחסת למוחות הידע והלמידה, ולדריך שבה הידע מובנה ופתחת אצל הלומה.

מבחינה פילוסופית, התאוריה הקונסטרוקטיביסטית תרמה משמעותית למודל הלמידה לאורך החיים באמצעות ביסוס ההנחה כי הידע אין יכול ואינו צריךulgogiy לגלם ייצוגים ישירים של העולם, שכן ידע אינו בגד"ג "גלווי" של אמת, אלא הבנה של תיאוריות והשגות המסכמות את כלל התופעות המוכרות עד כה. "המציאות" היא סך התפיסות השונות על העולם, שנושאים בתודעתם כל המשתתפים בהקשר מסוים. לפיכך, הידע מתווך באמצעות תרבות וחברה שמתנהל בהן שיח שוויוני בין פרטיהן, והוא זמני ותליי בנקודת מבט אישית. הגישה הקונסטרוקטיביסטית מבוססת את היסוד הפרגמטי-הומניסטי במודל הלמידה לאורך החיים, כיון שהיא שופטה את הידע לא לפִי מידת ה"אמת" שלו, אלא לפִי הסיוו המשמי שלו להסתגלות האדם לסביבתו. הידע משרת את ארגון העולם ההתנווי של הפרט, ולא את הגילוי של מציאות אנטולוגית-אובייקטיבית או נברשתית.

מההפקה הפסיכולוגית והפילוסופית שהציגה הגישה הקונסטרוקטיביסטית, תרמה אם כן לפיתוח המודל ללמידה לאורך החיים. עם זאת, מנסחי המודל היו זוקרים לבסיס האוטטי נסף ששחרר בגישות שהפתחו במאה ה-20, הקשור לפעולות חדשנית של הוראה המאפשרת את מימושה של מההפקה זו בעידן המידע. لكن הושפו מנסחי הגישה למידה לאורך החיים יסוד המעוגן בפיתוחים הטכנולוגיים של המאה ה-21 העשי לתרום לפיתוח פדגוגיה חדשנית להוראה וללמידה.

יסוד זה, "ללמוד לדעת", עוסק בפיתוח אוריינות דיגיטלי הנחוצה לומד כדי להתפתח ולהצליח בעידן הדיגיטלן. האוריינות הדיגיטלית כוללת אוריינות דיגיטליית המתיחסת למוניות היסוד שהוינו בידי כל אורה לשם קבלת שירותי מוסדיים ופרטיים-עסקים באמצעות הרשת, ולכללי התנהלות אישית במדיה החרטית, האורחית, העסקיית והחינוכית. הלומד מפתח מיומנויות החרטיות בראשת, מיומנויות אורייניות חוותות מדיות (Transliteracy), שימוש במדיות מגוונות, שמירה על פרטיות, ניהול זהויות, יצירתיות תוכן, ארגון ושיתוף תוכן, שימוש חומר חוות פורטטיביות בתכנים, סינון ובחירה תוכן ופרסום (אבני ורותם, 2011). יסוד זה מושתת על תאוריות פוסט-קונסטרוקטיביסטיות כגון, תאוריית הקישוריות.

פוסט קונסטרוקטיביזם – תיאוריות הקישוריות

עיקר הטענות בסיס המגמות הפוסט-קונסטרוקטיביסטית הוא שהగדרות צורכי הלמידה ותאוריות הלמידה הנוכחות אינן משקפות את השינויים והשינויים המשמעותיים המאפיינים את הלמידה בעידן המידע. תאוריות הלמידה הקיימות – הביביוריזם, הקוגניטיביזם או הקונסטרוקטיביזם – מתייחסות למידה כמתරחתה בתוך האדם. אפילו הקונסטרוקטיביזם החברתי, הראה בלמידה תהליכי תלו依 הקשר, שם דגש על נוכחות סובייקט בלמידה. תפיסות אלה אינן מתייחסות להיבטים הקשורים ללמידה שמתרכשת מחוץ לסובייקט, למשל, ידע שנוצר ומנוהל באמצעות טכנולוגיים, או באמצעות תהליכי למידה ארגוניים. כמו כן, תאוריות הלמידה הקיימות מתייחסות לתהליכי למידה ולא לערך המידע הנלמד. בעודם המושתת בחינת הערך והכדאיות של המידע נדרש עוד לפני תחילת הלמידה. שפע הידע דורש טיפול מיומנות של הערכה מהירה. וכך היגייל בנסיבות המידע מחדד את הצורך בממיינות כגון, סינטזה וויהוי קשרים, וחשיבותן. בעידן הדיגיטלי, תאוריות הלמידה חייבות להתיחס לטכנולוגיה ולצורך ביצירה של קשרים כפュליות של למידה.

מגמות אלה עומדו כנגד עניות של מנסחי הלמידה לאורך החיים, אשר התייחסו במסמכיהם (Alt & Raichel, 2018) לדינמיות הגוברת במהלך החיים, והן כוללות את הנקודות האלה: לומדים רבים ילמדו מגוון רחב של תחומי



במהלך חייהם; למידה לא-פורמלית (informal learning) היא רכיב משמעותי ביותר של חווית הלימוד, שכן החינוך הפורמלי כבר אינו חולש על מכלול הלמידה הנוכח בעידן הנוכחי (אלמוג ואלמוג, 2020). למידה זו מתרחשת באמצעות קהילות עשייה (communities of practice), ושותות אינדייווידואלית וביצוע משימות מעשיות (, Kimble et al., 2008). יתר על כן, הלמידה הפכה לתהליכי המתרחש לכל אורך החיים, ויש קשר בין לבין לבין פעילויות הקשורות למקום העבודה (אלט וריכל, 2018); היכלים הטכנולוגיים שאנו משתמשים בהם מגדירים ומעצבים את דרכי החשיבה שלנו; הפרט והארגון מתפקידים כישיות לומדות ומונגשת הצורך בחיבור בין הלמידה האישית ללמידה הארגונית; ניהול מידע הפך לתוכנן מרכזី בתהליכי הלמידה של הפרט ושל הארגון, ונדרשת תאוריה שתסביר את הקשר בין למידה אישית ללמידה ארגונית; תהליכיים קוגניטיביים רבים נתמכים כתע בתכנולוגיה – לנן נדרש לדעת לא רק כיצד למצוא ידע ואיזה ידע למצוא, אלא גם לאתר היכן הוא נמצא.

תאוריות הקשורות, המתיחסת למגוון הדרשות אלה, מציגות מודל ללמידה המכיד בשינויים בחברה שבה למידה אינה פעולה אינדייווידואלית, ומיצעה תוכנות חדשות בנוגע למונומיות למידה ומשימות הדרשות לסטודנטים כדי לשגשג בעידן הדיגיטלי. לפיה, ידע מוגדר כרשת של קשרים, ולמידה היא תהליך החקירה של רשת זו. מכאן חשיבות הידע על אודוט קשרים אלו ודרך התהווותם. הקשרים ומשמעותם ללמידה משותפת מספקים לסטודנט מקורות לחדשנות, יצרתיות ופרשקטיביות שונות (דודזון, 2012).

לפי תאוריות הקשורות, המזינה את הרצינגל לפיתוח מודל הלמידה לאורך החיים, בעידן הדיגיטלי, תאוריות הלמידה החייבות להתייחס לטכנולוגיה ולצורך ביצירה של קשרים כפיעליות של למידה. הקישוריות (Connectivism) מתמקדת ביצירת הקשרים בין מערכות מידע שונות, שמטරת העשרה את המידע ולהפוך אותו למשמעותי יותר. אפשר לתארה כלמידה חברתית מרושתת. הידע מופץ בראשת של קשרים, וכך הלמידה מיסודה על היכולת לבנות רשתות אלו ולהציגן (AlDahdouh et al., 2015; Downes, 2007, 2012; Siemens, 2006) טענה זו מבוססת על תאוריות הכאוס המתארת את זירות הלמידה העכשווית המזמנת ריבוי של קשרים. למעשה, כינון המשמעות, ייצור קשרים ועיצוב צורת המידע הופכים להיות הפעליות המרכזיות של הלמידה.

השפעות התאוריה הקישורית ניכרות בעיקר בהשכלה העל-יסודית והగבוהה (Bell, 2009). המבחן הופך לחוקר ביקורת של כלים ושירותים חדשים – לומד לאורך חייו המקצועיים. הוא אינו מאמין מדיה חברתית שנשנית נפוצה יותר ויוצר בהוראה, רק בשל חדשנותה, אלא בוחן את הערך הrogramטי שלה ותרומתה לעילול האקדמית. הסטודנטים נחשפים לטווה רחבה של פלטפורמות תקשורת שבאמצעותן הם יכולים לחפש מידע, להגיש עבודות או לפרסם אותן. אחד המאפיינים של לומדים מקווררים (connected learners) הוא שהلامידה שלהם אינה מוגבלת למרחב הפיזי ולא לכיתה הוירטואלית. הם יכולים להפיק מדיה חברתית מרחב ה"פראי", בין אם נרצה בכך ובין אם לאו. במקומות לראות זאת כמכשול, אנן, המורים והמחנכים, יכולים להיות מעורבים בתהליכיים אלו ולעוזר להם, תוך שימוש נרכשות מימוןיות טכנולוגיות של המאה ה-21, שאפשר להשתמש בהן בכיתה הלימוד ובמקומות העבודה. כמובן, התאוריה מסמנת במידה רוכה את המעבר משירותי מרשתת מוסדיים לשירותים חיצוניים. בתוך מחנכים עליינו לספק לתלמידים ולסטודנטים פעילויות התומכות באוריינות דיגיטלית כדי שיוכלו לפעול למרחב הפראי באחריות, ובסוף של דבר גם בעילות ובמקצועיות.

תאוריה זו עומדת בסיס היסוד "לلمוד לדעת" של מודל הלמידה לאורך החיים. יסוד זה עוסק בהקניית מונומיות של אוריינות דיגיטלית והעלאת מודעות הלומד לקוון של טכנולוגיות חדשניות וממשקים מתקדמים הייעילים ללימודיו המשך, כגון טכנולוגיות ניירות (mobile technologies), ניתוח למידה (learning analytics), משחק ומשחק (games) (learning the Internet), הכלאה (hybridization), מציאות רבודה (augmented reality) (and gamification) (Gros, 2016) ועוד (of things).

משמעות אלו מובלות בטוי נרחב בדינמיים על עיצוב הלמידה לאורך החיים. הפרדיגמה המודגש היא כי לצד המושג למידה לאורך החיים, יש להתייחס גם ללמידה לרוחב החיים (life-wide learning), שעיצובה מtabס על הימצאות טכנולוגיות במקומות רבים בו-זמן (ubiquity of technology). בעtid יובילו פרדיגמות למידה אלו לשינוי מהותי באסטרטגיות למידה וגישה פדגוגיות, ומכוונות עצמית ללמידה, הננתמכת בטכנולוגיות המידע והתקשות החדשנית, ההפוך למרכזיות. לשם כך תידרש הכרה של אנשי חינוך שתאפשר ניצול מרכיבי של המשאים והכלים והתאמתם להתנסויות הלומה. שינוי זה בפדגוגיה יביא לשינוי בתוכניות הלימודים ובשיטות ההוראה (Fullan & Langworthy, 2013).



סיכום, ביקורת, ומבט לעתיד

במהלך המאמר הרצגו הגישות העומדות בסיס מודל הלמידה לאורך החיים: התפיסה הפרוגרסיבית, הקונסטרוקטיביזם החברתי והודיקלי, והபוסט-קונסטרוקטיביזם. לצד תרומתן המשמעותית למודל הלמידה לאורך החיים, גישות אלה אינן חופות מביקורת. טענתנו היא כי על מפתחי ומישמי הלמידה לאורך החיים מוטלת האחריות לטפל בנקודות התופה שמשמעותן ביחס לגישות אלה, ולהתאים בדרך זו לדרישות העידן הנוכחי.

בנוגע לגישות הקונסטרוקטיביסטית, אחת מנוקודות הביקורת קשורה למידת ייעילותן לתהליכי הלמידה, ומ坦בסת על הטיעון הדן במבנה הקוגניציה. שחר (2011) טוענת כי שיטות אלו מקדמות הנחיה מינימלית, אשר אינה מביאה בחשבון מאפיינים של זיכרון פעיל וחיצון לטוחה ארוך, היחסים ביןיהם והקשר ביניהם להראה ולמידה. ועל כן אין הן מכירות כפער המצוין בין מבנים קוגניטיביים לבין עקרונות השיטה. הטיעון מתבסס על הרלוונטיות של הניסיון האוצר בויכרונו לטוחה ארוך לצורך פרטונו בעיות. מטרת ההוראה היא לעצב ולשנות את הזיכרונו לטוחה ארוך, והיעדר שינוי הרא עדות לכך שדבר לא נלמד. חוסר היכולת של השיטות המוצעות לפרט את השינוי בזיכרונו לטוחה ארוך או את ייעילותן בהיבט זה מעיד על חולשתן. השפעה נוספת זיכרונו לטוחה ארוך. הגישות המוצעות מתחוללות רכיבים קטן, ומגבילתו תוקפות בנוגע למידע חדש שעדרינו לא אוחسن בזיכרונו לטוחה ארוך. הגישות המוצעות מתחוללות מוגבלות אלו. שיטות ההוראה כגון חקר וגילוי יוצרות עומס רב על זיכרונו הפעולה הן מבחינה רכישת מושגים חדשים הן מבחינה מיומנויות קוגניטיביות וחברתיות. ההוראה המוצעת על פי מודל הלמידה לאורך החיים ראי שלא תتمאה בהנחיה מינימלית, אלא תכלול הנחיה מובנית והרגותית לתלמידים. בנוגע לעומס המיומנויות המונה על כתפי הלמד בעת ביצוע משימה, מוצע שלבי הלמידה הראשוניים יושתחו על אימון התלמידים במיוויניות של שיטתך פעה;

משמעות הנקודות בין שותפים עשויות להפחית מן העומס המכובד על הלומד הבודה. בנוגע לתאוריות הקישוריות, יש חוקרים (Kop & Hill, 2008) הטוענים כי הדרך ליישום הגישה החדשת בלמידה ובהוראה עשויה להיות רצופת מכשולים. רשותה גלבליות וקיהילת למידה נוצרות ומשגשגות בעידן הנוכחי באמצעות טכנולוגיות מתקתקות. עובדה זו מעודדת אנשים צעירים לפתח מגוון דרכים חדשות וייצירתיות של תקשורת וידע מחוץ להשכלה הפורמלית. בני הדור הצעיר נוטים להשתמש בטכנולוגיות העדכניות ביותר, והם תופסים את מקומם של לומדים שהשתמשו בספרים כמשאים ללמידה. פער זה בין הדורות עשוי להביא לחיכון במוסדות ובכיתות הלימוד, מכיוון שהמחנכים המבוגרים שטרם חקרו והבינו כיצד טכנולוגיות חדשות ומתקתקות אלו עושות לשפר את שיטות ההוראה, לא תמיד חשימים בכך לנוכח הפיתוחים הטכנולוגיים החדשניים. יתר על כן, מערכות החינוך טרם פיתחו מודל המבוסס על גישת הקישוריות, ודבר זה משפייע על פיתוח תוכניות המותאמות למודל זה. אפשר שהסיבה לכך נעוצה הן במצוות החינוכי במוסדות, שאינו בקייא באפשרויות שהטכנולוגיה הדיגיטלית מציעה הן בתלמידים שahasרים מיומנויות ללמידה עצמאית. זאת ועוד, מערכות החינוך נוטות לדבוק בחינוך שמרני המעוגן במסורות הברה. לכן, חוקרים (De Arment et al., 2013; Gros, 2016) מצינים כי הפער המתרכז בין עולמים של התלמידים בתוך בית הספר ומהוויה לו עשוי להוביל לכך שלומדים המודעים לאפשרויות הלימוד שמציאות הורשות ימצאו לעצם מומחים מחוץ למוסד בית הספר המישן. תאוריית הלמידה לאורך החיים מציעה להתמודד עם אתגרים אלה דרך הסתכלות ורבה על מוסדות הלימוד וספקי ידע הנושאים לעיתים אופי בלתי פורמלי, ועשויים להימצא במסגרת פרטניות, קהילתיות ועירוניות, אובייקטיביות ובין-לאומיות. לנוכח הביקורת שלעיל, בשנים האחרונות אנו עדים לעלייה בעורבותם של ספקים בלתי פורמליים בתחום הלימוד והפיתוח כישוריים וידע מסויעים להשתלבותם עוכדים בשוק התעסוקה המשתנה (אלמוג ואלמוג, 2020).

תאוריות הלמידה הקיימות נדרשות אףוא כדי לאפשר לומד לרוכש את הידע הבסיסי בתחום דעתו כלשהו, והן ממשיכות למלא תפקיד חשוב בפיתוח פדגוגיות חדשות, השימושות דגש על הלומד האוטונומי. השיח שמעלה תאוריית הקישוריות מאלץ חוקרים ואנשי הוראה לדון בתחום החינוך הדיגיטלי ובהתאםתו לעידן החדש, לחשוב ולהעריך את דרכי הלמידה של הדור החדש ולהתאים את דרכי ההוראה ותוכניות הלימודים במטרה ליצור סטנדרטים גבוהים של חינוך (Duke et al., 2013).

אפשר לקבוע כי הרכבים המגוונים המשוכזים בסיס מודל הלמידה לאורך החיים מתאימים אותו לעידן השינויים המהיריים, למודעות הגוברת לשונות שבין הלומדים ולהתמודדות עם השינוי שהחל במעמד ההוראה והמורה ובתפקידיהם. מודל הלמידה לאורך החיים על ארבעת יסודותיו: ללמידה לדעת, ללמידה לעשות, ללמידה להיות וללמידה ובתפקידיהם.

לחיות ביכה, הוא מודל גמיש ופתוח להשתתפות ולהתאמת השינויים למידה ולהוראה. בתור שכוה הוא מתאים לשימושם של מחנכים, מנהים, מורים ומורי-מורים בני זמנו ומהוות מגדלור המתויה דרך להוראה-למידה שתוביל ללמידה לאורך חיים. אלו מנחיות כי היכולות עם התואויות שבבסיס גישת הלמידה לאורך חיים תעניק את הבנת הגישה, והפגש עם תהליכי התפתחותה יבהיר את גמישותה ויכולת התעדכנות המתמדת שלה התואמות את השינויים המהירים המאפיינים את העידן הנוכחי.

מלבד ההיקרות עם המודל התאורטי מומלץ לעקב מקרוב אחר תהליכי הטמעתו ב לימודי ההשכלה הגדולה. (Bologna Declaration). הצורך להתאמת ההשכלה הגבוהה לסטודנטים לאורך החיים עומד במקודם הצהרת בולוניה (Bologna Declaration) מטרתה להניע תהליכי (תהליכי בולוניה) שיביאו לשיפור הייעילות והאפקטיביות של ההשכלה הגבוהה באירופה. תהליכי European Higher Education Area (EHEA). מדינות אירופה פועלות לקידום רפורמות שמטרתן ליצור איחדות במסגרת ההכשרה ובמבנה התארים, במיערכות תארים מסווגים ובכניםוות (מובילות) של סגל וסטודנטים. נוסף על כן, הן פועלות לקידום ההכרה בהכרזות ובלימודים קודמים ולעидוד ללמידה לאורך החיים. תהליכי בולוניה מושרטט כמה קווי פעולה, בהם הגדרת תוכנות ללמידה (learning outcomes), המדגישים את מקומו של הלומד בתהליכי הלמידה (אלט וריכל, 2018). ההצהרה קבעה יעד – שנת 2010 – שבו כל תוכניות הלימודים לתואר ראשון ושני ישנו באופן שיכלול התיחסות ברורה להוראה, ללמידה, ולהערכת המוקודות בלומה. בשנת 2015 נוסח מסמך המסכם את הישגי הרפורמה ומציב חזון חדשני, ברוח ההצהרה, לתקופת הקרובה (Yerevan Ministerial Communiqué, 2015).

לפיכך, מתוך ציפייה לצמיחה בעתיה, אנו מציעות למורים ומנהלים לעקב אחר הדינונים הקשורים בהיבט זה, ולחקר ברצינות כיצד מוסדותיהם יכולים להשתתף בהילמה עם רוח הזמן ובכך לתרום לקידום ולקידום תלמידיהם. בעשותם כן, הם יבטיחו שהחינוך י מלא את תפקידו בפיתוח לומד פעיל וביקורתית, המשמש ביעילות בטכנולוגיה, היוצר קשרים עם גופי ידע בכל רחבי העולם כדי להעשיר את חייו לומד ואת הקהילות שבהן הוא חי.

מקורות

- אבני, ע' ורותם א' (2011). אורייניות אתית בעידן הדיגיטלי – מミומנות לתפיסת עולם. מתקונות לאתיקה. אוחז מ https://ianethics.com/wp-content/uploads/2011/06/Ethical-Literacy-AI.pdf
- אלט, ד' וריכל נ' (2018). פדגוגיה אחרת. ללמידה לאורך החיים והשכלה גבוהה. תל-אביב: רסלינג.
- אלמוג, ע' ואלמוג ת' (2020). כל שקרי האקדמיה. תל אביב: ידיעות ספרים.
- בטין, מ' (1989). הדיבר ברומן. תל אביב: ספרית הפועלים.
- בטין, מ' (2007). צורות הזמן והכרונוטופ ברומן. אור יהודה : דבר.
- גלויספלר, א' פ' (1998). מבוא לكونסטרוקטיביזם ודריקלי. חינוך החשכה, 13, 26-35.
- גלויספלר, א' פ' (1998). שאלות ותשובות על קונסטרוקטיביזם ודריקלי. חינוך החשכה, 13, 36-44.
- דורזון, ר' (2012). היבטים חברתיים ורגשיים של סביבות למידה מקוונות. בתוך א' גלנסר (עורך), "ראש החץ" ו"היד החרמ"ה" מה לא סיוף אינדייני): סיורים על הקשר והכשרתם מודים (עמ' 37-72). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דיואי, ג' (1959). ניסיון וחינוך – המקורות למדע החינוך. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- דיואי, ג' (1960). הילד ותוכנית הלימודים. תל אביב: אוצר המורה.
- דיואי, ג' (1965). הילד ותוכניות הלימודים, בית הספר והחברה. תל אביב: ייחדי.
- דיואי, ג' (1969). דמוקרטיה וחינוך – מבוא לפילוסופיה של החינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.
- הרפז, י" (2005). חכמה, פיתוח ודגים: גישות לחינוך החשכה. מכון ברנקו וייס.
- ויגוצקי, ל' (2004). למידה בהקשר חברתי – הפתוחות התהיליכים הפסיכולוגיים הגבוהים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ויגוצקי, ל' (2007). חסיבה וDİBU. ירושלים: מאגנס.
- VIDISLAVSKI, מ', פבנשא, א' ופלד, ב' (2011). פדגוגיה חדשה או פדגוגיה אינטלקטואלית בסביבת למידה חדשה. 4 המ"מים,



- לביא, צ' (2000). *היהובן חינוך בעידן הפוסט - מודרניזם?* תל אביב: ספרית פועלם.
- LIBMAN, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתק' צ' ליבמן (עורכת), למלומ', להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוויה והקונסטרוקטיביזם (עמ' 13-52). תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופת'.
- סרג, ק' ובירמן-שלו, לי' (2014). חינוך חברה וצדק. חיפה: פרדר הוצאה לאור.
- סלומון, ג' (1997). *סביבות למידה קונסטרוקטיביסטיות חדשות: סוגיות לעיון*. חינוך החשיבה, 11, 27-36.
- REN, ע' ושפְרַלִינְגֶר, ד' (2016). *מגמות ואתגרים עתידיים בחינוך*. תל אביב: הוצאת מכון מופת'.
- שחר, ח' (2011). *קונסטרוקטיביזם בחינוך: הוראה, הערכה מחקר. אבן יהודה*: RCS.

- AlDahdouh, A. A., Osório, A. J., & Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and connectivism. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12, 3-22.
- Alt, D., & Raichel, N. (2018). *Lifelong citizenship: Lifelong learning as a lever for moral and democratic values*. Leiden and Boston: Brill and Sense Publishers.
- Bakhtin, M. (1975/1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bell, F. (2009). Connectivism: a network theory for teaching and learning in a connected world. *Educational Developments. The Magazine of the Staff and Educational Development Association*, 10(3).
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J., & Kenney H. (1965). Representation and mathematics learning. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 30, 50-59.
- Chandler, D. (2003). *Semiotics for beginners: Intertextuality*. Retrieved from www.aber.ac.uk/media/Documents/S4Bsem09.html
- Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, 175-190.
- Commission of the European Communities [CEC] (1994). *Growth, competitiveness and employment: the challenges and ways forward into the 21st century*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Commission of the European Communities [CEC]. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: Communication from the commission.
- Commission Staff Working Document, the European Communities [CEC]. (2003). *Implementation of the "Education & Training 2010" Work Programme*
- Commission of Staff Working Document, the European Communities [CEC]. (2009) *Implementation of the 'Education & Training 2010' program*
- De Arment, S. T., Reed, E., & Wetzel, A. P. (2013). Promoting adaptive expertise: A conceptual framework for special educator preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36, 217–230.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, G., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- Derry, S. J. (1996). Cognitive schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31, 163-174.
- Downes, S. (2007). What connectivism is. Retrieved May, 2016 from: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Downes, S. (2012). Connectivism and Connective knowledge. Essays on Meaning and Learning Networks. Retrieved July, 28, 2012 from: http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

- Duke B., Harper G., & Johnston M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review, special issue*, 1-13.
- Elfert, M. (2017). *UNESCO's utopia of lifelong learning: An intellectual history*. Routledge.
- European Commission [EC]. (2013). Opening up education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources.
- European Civil Society Platform on Lifelong Learning [EUCIS-LLL]. (2015). *EU Handbook and Glossary*. <http://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/LLL-HUB-EU-Handbook-and-Glossary-updated-February-2015.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Abdul-Razzak, K., Henri, L., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fullan, B. M. and Langworthy, M. (2013). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning*. Seattle, Washington: Collaborative Impact.
- Glaserfeld, E. (1991). Knowing without metaphysics: Aspects of the radical constructivist position. In F. Steier (ed.), *Research and reflexivity* (pp. 12-29). London: Sage.
- Gros, B. (2016). The dialogue between emerging pedagogies and emerging technologies. In B. Gros & K. M. Marcelo (Eds.), *The future of ubiquitous learning. Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 3–23). Berlin Heidelberg: Springer.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann
- Habermas, J. (1984). *A theory of communicative action: Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *A theory of communicative action: Vol 2. Lifeworld and systems critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A Framework for Teachable Collaborative Problem Solving Skills. In P. Griffin, E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 35 - 56). Netherlands: Springer.
- Holford, J., & Jarvis, P. (2013). *International perspectives on lifelong learning*. Routledge.
- Juliana, L., & Claassens, M. (2003). Biblical theology as dialogue: Continuing the conversation on Mikhail Bakhtin and biblical theology. *Journal of Biblical Literature*, 122, 127-144.
- Kimble, C., Hildreth, P., & Bourdon, I. (2008). *Communities of practice: Creating learning environments for educators*. Information Age Publishing.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9, 1 - 13.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawton, D. (1980). *The politics of the school curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 565–579). Charlotte: Information Age Publishing.
- Philips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24, 5-12.



- Popkewitz, T. S. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35, 535-570.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivism, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31, 215-225.
- Pusey, M. (1987). *Jürgen Habermas*. London: Ellis Horwood and Tavistock.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking towards the 21st century: Challenges of educational theory and practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
- Schwartz, D. L., Bransford, J. D., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of learning* (pp. 1-51). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. Retrieved April, 2016, http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Slezak, P. (2000). A critique of radical social constructivism. In D.C. Philips (ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp. 91 - 126). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within. Assessing the influence of the 1996 Delors Report*. Paris, UNESCO Education Research and Foresight. (ERF Occasional Papers, No. 04)
- Taylor, P. C., & Campbell-Williams, M. (1993). Discourse towards balanced rationality in the high school mathematics classroom: Ideas from Habermas' critical theory. In J. Malone and P. C. Taylor (eds.), *Proceedings of topic group 10 of the seventh international congress of mathematics educators (ICME-7)*: University of Quebec, Canada: Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University of Technology.
- Taylor, P. G., & Carpenter, S. (2002). Inventively linking: Teaching and learning with computer hypertext. *Art Education*, 55, 6-12.
- UNESCO. (1998). Learning to live together in peace and harmony; Values education for peace, human rights, democracy and sustainable development for the Asia-Pacific Region. Bangkok: UNESCO PROAP.
- UNESCO. (2002). Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development: Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace. (UNESCO-APNIEVE Sourcebook, No. 2).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yerevan Ministerial Communiqué. (2015). Retrieved from <http://bologna-yerevan2015>
- Yunker, M., Orion, N., & Lernau, H. (2011). Merging playfulness with the formal science curriculum in an outdoor learning environment. *Children Youth and Environments*, 21(2), 271-293.